

目標に準拠した評価の国語科における現状と課題 ——小・中学校教師の意識・読解教材を例に——

矢部 玲子

キーワード：観点別学習状況，評価規準，評価基準，教科書，教師用指導書

はじめに

現在，小・中学校における教育評価は『初等中等教育局長通知（2001）（以下『通知』）』において示された改訂指導要録に基いて行われている。

この改訂の理念は，教育課程審議会の答申『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（2000）（以下『答申』）』の「これからの評価の基本的な考え方」に次のようにまとめられている。

1. 学力と評価
2. 目標に準拠した評価及び個人内評価の重視
3. 指導と評価の一体化
4. 評価方法の工夫改善
5. 学校全体としての評価の取組

この理念を実現するために，戦後すぐから続いた「集団に準拠した評価（相対評価）」は「目標に準拠した評価（絶対評価）」に転換された。しかし，この転換によって旧来の評価における問題が解決されたわけではない。却って「指導と評価の分離（安彦 2005）」という事態を生じたり，「評価活動の複雑化」「入試選抜に使えない」（文部科学省 2003）など，教育現場の新たな負担も発生している。本稿では，国語科の評価を中心に，解決すべき課題とその背景を明らかにすることを目的とする。

1. 問題の所在

益地（2002）は現行の評価体制以前の国語科評価論を概括している。その中で、「1980年代初めにおける課題は今日においても残されている」と、国語科として「評価論発展のために解決すべき課題」を6点、以下のように挙げている（段落番号ママ）。

- i. 評価（論）の非独自性——国語科評価論の未確立
- ii. 評価（対象）の偏狭性——結果としての評価・計測可能な評価への偏り
- iii. 評価（実践）の矮小化——目的・改善を見ない方法論に偏した評価
- iv. 評価の孤立性——国語科教育学の他領域や関連諸科学との関わり
の希薄さ、目標・指導との断絶
- v. 評価（内容・方法）の煩雑性——到達度評価の導入による
- vi. 評価主体の脆弱性——指導者の力量不足

これらの指摘は現行の評価が開始される直前のものであるが、複雑で多岐にわたる国語科評価論の現状を予見している。

筆者は、これら問題の原因を、教科書に記載されている教材文を読解することに重点を置くという国語科独自の教授方式が長年続いた結果、個々の教材や指導方法を重視する傾向が強まり、評価に対する国語教師の意識が向上しなかったことも一因であると考ええる。この仮説を証明するためには、国語科の評価をめぐる土壌を、より明確にする必要がある。益地の指摘に基づき整理すると、この「土壌」は、「歴史的経緯」「教師の意識」「教科用図書」の3点に集約できる。本稿では、これら3点について論を進める。

2. 歴史的経緯から——現在につながる教育評価問題

戦後、指導要録は学習指導要領と共に7回の改訂を経たが、評価の改革が教育現場に定着し難いという指摘が度々なされている。現在の問題点もまた、この延長線上にあると考えられる。この視点から評価問題の経緯を

確認し、「定着困難」の原因を探ってみよう。

天野（1993，2002）は，戦後の教育評価問題の原点を「戦後の一時期，多くの弱点を持ちつつも，教育基本法に代表される民主主義的な精神に基づいて作られた教育体制や教育課程行政が，1950年代に入ると変質し始め，国家統制を強めていくなか¹で教育評価は差別・選別の機能を果たしていくことになった。」とし，次の3点をその理由としている。

1. 学習指導要領に示された教授・学習の目標自体が極めてあいまいな方向目標であった。
2. 1. を補完し学力の到達点を見極める客観的尺度を作るために，指導要録や通知表に，管理的・測定的な5段階相対評価法を導入せざるを得なくなった。
3. 教育内容の自主的決定権を与えられない体制の中で戦前から培われた学校や教師の受動的・保守的な体質が，困難さを回避しようとする安易さに拍車をかけた。

上記「1」は昭和33年改訂以降の学習指導要領を指す。それ以前の「試案」段階の学習指導要領では，評価に関して1章を割き，詳細に説明していた。ところが，33年改訂以降は，国語科の学習指導要領中に「評価」の扱いはない。以後，国語科の評価は，「態度」「考え方」「豊かにする」「高める」などの抽象的な表現による評価基準に基づき，具体的な5段階評価で示されることになった。

学校現場における評価を巡る状況には変化がなかったが，1960年代末ごろから，教育評価の研究が進み，同趣旨の評価分類が殆ど同時期に発表された。「診断的・形成的・総括的评价（スクリヴァン 1967）」「評価・評定（続 1969）」などである²。

これらの評価分類は，評価を次の2側面から活用することを提唱するものであった。

1. カリキュラム設計・修正
2. 学習者の学力把握

スクリヴァンは1.を促進する評価、という意味で「形成的評価」という用語を創案した。「評価は、目標追求—評価—調整という単位での、目標追求活動における部分活動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のために、フィードバック情報を提供するものであること」という続の理論は、スクリヴァンとほぼ同時期に国内で初めて提唱された。つまり、続以前には、評価を教授—学習過程の中に明確に位置づけることはなかったのである。

しかし、この「形成的評価」という用語を2.の意味で利用した「完全習得学習モデル——マスタリーラーニング——（ブルーム・金 1970）」が提唱され、本邦に紹介され、広まる中で、上記1.2.の混同が進んだ。その結果、1.2.とも「学習者に対する評価」と理解された。その結果、「評価は指導者が学習者に対して指導の終わりに行うもの」という一面的な見方が定着するという影響が生じた。その影響は、今日の評価を巡る状況にも及んでいる。

1980年の指導要録改訂では、到達度評価（当時の文部省では「達成度評価」と呼ぶ）導入のために、これまでの「所見」欄が観点別学習状況欄に再編され、付属資料として各教科の学年ごとの主要到達目標が初めて示された。また、1991年の指導要録改訂では、観点別学習状況欄に「関心・意欲・態度」が全教科で最初に配置されるようになった。

しかし、これらの改訂は、「5段階評価」中心の学校現場の状況を大きく変えるには至らなかった。文科省は、2000年の『答申』で、「少子化」「上級学校との接続」「個に応じた指導」「学力の保証」等5点の理由を挙げ、「目標に準拠した評価」として再度推進した。そして、2001年『通知』では、学習指導要領の目標・内容を直接示す「評価の観点及びその趣旨」を教科・学年別（国語科の場合中学校1年以外は2学年ずつ）に明示した。また「評価・評定」を明確に区別して位置づけ、「絶対評価・相対評価・個人内評価」という表現を初めて正規に用いた。国語科では、小・中ともに観点別学習状況の「観点」のうち「表現の能力」「理解の能力」を、「話

す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」に改め「聞く能力」を新たに加えた（表3. 4）。

この『通知』以降は、評価に対する現場の意識改革を促す取り組みがなされるようになった。例えば国立教育政策研究所（2002）は、小・中学校について『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（以下『参考資料』）』をインターネット上に公表した。この『参考資料』は、学習状況の観点を標語化して「A・B・C」の3段階で評価し、それらを総合して評定を出すという評価方法を例示したもので、現在の評価方法に大きく影響することとなった。

以上の歴史的経緯から、評価を巡る問題の原因の一端は、次のように整理することができる。

1. 昭和33（1958）年改訂以降の学習指導要領から評価に関する記述がなくなった。その結果、指導と評価の乖離が進み、評価は指導要録や通知表などの5段階評価という理解が一般的となった。
2. 1970年代の評価を巡る研究が「対学習者」「学力把握」評価に偏って広まるなど、一面的な理解が進んだ。
3. 1980年代の指導要録への「観点別学習状況」欄導入、90年代の「関心・意欲・態度」評価重視が上記1. 2の影響で大きな成果をあげなかった。
4. 現行の指導要録（2001年）に基づく評価方法は、実質的に国立教育政策研究所の例示した『参考資料』に大きく影響されている。
IT技術の進歩を勘案しても、これは教師には大変な負担である。
また、「関心・意欲・態度」の情意的評価を他観点と同列に扱うのを問題視する向きもある。

この間、国語科にはどのような動きがあったのであろうか。

益地（2002 前出）は、国語科評価論について、「非独自性」「孤立性」として、国語教育の他分野と比べて研究が遅れがちで、関連諸科学との関わりの希薄さ、目標・指導との断絶などから「国語科評価論」が未確立で

あると指摘している。その背景には、国語科の指導があくまでも教材文中心であったという事情がある。この事情により評価論の移り変わりにも影響されることがほとんどなかったからと思われる。益地が例示した文献や発表などからも、国語科として評価問題が大きく発展したことは、前世紀中にはなかったと判断できる。

しかし、目の前の教材にのみ注目していれば、事足りた時代は去り、国語科評価論にも変革のときは来た。次章以降では、国語科評価をめぐる現状を、教師の意識や教科用図書などから探る。

3. 「教師の意識」から——調査4種の比較

本章では、前章の評価の歴史的経緯から見える問題を踏まえ、評価の現状を教師の視点から検証するために調査4種を比較する。

最初の2調査は、国語科限定ではないが、教師の意識を示すものとして挙げる。

3. - 1 『学校教育にかんする意識調査（文部科学省 2003）』

この調査³からは、現行の評価方法に関する教師の意識を見ることができる。

表からは、児童生徒に注目し、評価を指導にフィードバックさせるようになった教師が半数以上に上るのが分かる。しかし、新しい評価の成果を実感し、保護者への「説明責任（accountability）」が果たせているとするのは、40%前後であった。また、多くの教師が評価活動の複雑化による

表1 評価の仕方が変わったことに対する感想（単位 %）⁴

項 目	小学校	中学校
日頃から児童生徒一人一人を良く見るようになった	65.7	61.9
評価の結果を生かしその後の指導の在り方を見直すようになった	61.9	56.4
児童生徒の成長がこれまで以上に見えるようになった	36.9	27.9
より正確に児童生徒の状況を家庭に伝えられるようになった	41.9	36.1
教員の評価活動が複雑になり余裕がなくなった	69.4	78.1
学校の評価が入試選抜の現状にそぐわなくなった	36.7	76.2

多忙化を訴え、とくに中学校では入試の現状との乖離も危惧されている。

3. - 2 「絶対評価で行う観点別評価・『評定』に関するアンケートの集計結果」

次に、雑誌『指導と評価』（2002）によるアンケートの結果⁵を見よう。

これは、国立教育政策研究所の『参考資料』など、新しい評価・評定についての意識を問うたものである。全21問中、80%以上の教師⁶が支持したのは、以下3設問である。

表2 観点別学習状況の評価について

No.	設 問	支持する(%)
6	知識や技能の内容はともかく「思考・判断」や「関心・意欲・態度」の評価基準(何がどの程度できるか)の作成には、学習指導要領の目標は抽象的過ぎると思う	82
8	評価基準作成のための参考データ(全国)があったほうがよい	86
7	地域・学校の実態に応じて評価基準を作成すると、その中で客観性ということになり、目標準拠評価としての全体的な統一性は保てないと思う	80

現在、「年間」「各教材」「各時」の「評価規準 (criterion)」と、「規準」を量的・段階的に明示した「評価基準」は各地域・各学校に作成が任されているが、これらを作成するために、より具体的な情報が必要とされていることがわかる。

3. - 3 『日本国語学会創立20周年記念現職者用アンケート』と『平成16年度独立行政法人日本科学振興会科学研究費補助金基盤研究(A)「児童・生徒の言語能力と言語生活」国語学習指導アンケート』の比較

最後に、国語科教師の意識を示す。

日本国語教育学会（1991）⁸ と、筆者も関わった島村ら（2004）⁹ の調査を比較しよう（図1）。これらの調査は「学期末・学年末の評定をどの程度ペーパーテストに基いて行っているか」について、「ほとんど」「かなり」「半分位」「その他」から選択するものである。

小学校では、1991年調査の4年担任を除き、学年が上るに従いペーパー

テストに基づいて評定する割合が増え、6年担任で最高になる。しかし、2004年調査では上昇率は明らかに鈍化している。

一方、中学校の場合、1991年調査では、小学校以上にペーパーテストが重視されていた。しかし2004年調査では大幅に下がり、小学校1年とほぼ同じ水準になった。「目標に準拠した評価」実

施以降、高校受験など「外部証明」に対しても認識が変わったことを示すものであろう。

3. - 4 まとめ

これらの調査結果を概観すると、全教科を通じ、教師の認識が、指導に対して多面的な見方をするように変化していることがわかる。これは、国語科に限定した調査でも同様である。しかし、全教科を通じて、現行の評価方法に対する成果を実感できている割合は低い。むしろ、負担感と不安感が増大する傾向にある。もちろん国語科も例外ではない。

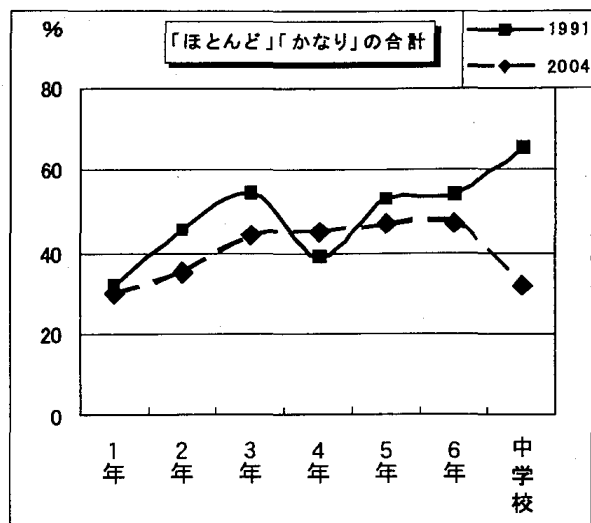
総じて、新しい評価体制に順応しようとする勤めながらも、達成感は低く情報不足を感じているという教師の姿が明らかになったといえよう。

なお、以上4種の調査に回答した教師は、教育評価に対する意欲や関心が高い階層であると理解できる。その階層が「負担感」や「情報不足」を強く訴えるという現状は、注意する必要があるだろう。

4. 教科書とその周辺から——「評価基準」の実態を見る

評価「基準」を、漠然とした方向目標ではなく、簡潔かつ具体的な到達目標で表現することは、国語科の場合、決して容易なことではない。しかし、現行の評価体制にあって、これら到達目標など評価にかんする記述は、

図1 学期末・学年末の国語の評定をどのように行っていますか。



教科書など授業実践の場に明示され、学習者と指導者双方の評価に対する意識を向上させるよう機能すべきである。

では、教科書や周辺資料の記述は上の機能を果たしているのだろうか。前章で教師は「情報不足」を訴えていたが、彼らに対して、指導や評価、到達目標にかんする情報はどのように示されているのか、検証してみよう。

具体的には、小・中の教科書会社各5社発行の教科書など教科指導図書の「評価基準」にかんする記述について、2005（平成17）年度現在使用中の教科書の全社共通教材を対象に探った。対象教材は、小学校4学年『ごんぎつね』と中学校3学年『故郷』とした。また、各教科書会社発行の「教師用指導書」や各社のウェブサイトの記述から、「学習指導要領」に基づく目標と「指導要録」に基づく評価観点に沿った「基準」の「B：概ね満足できる状況」に該当する記述を選び一覧にした（表5，6）。結果を以下にまとめる。

結論から言うと、国語教科書には評価にかんする記述は認められなかった¹⁰。前章での「情報不足」という教師の訴えを裏づける形である。一方、「教師用指導書」やウェブサイトには、全社とも記述があったが、特に後者は懇切であった。従って、表にはウェブサイトの記述を利用する。以下に校種別に述べる。

4. - 1 小学校4年教材『ごんぎつね』

各社とも教材本文後に「(学習の) てびき」として「発表しましょう」「話し合いましょう」「読みましょう」などの学習活動例を挙げる（教育出版のみ文末表現「考える」「発表する」）。しかし、評価の観点や基準の明示はない。教育出版のみ「学習したことをふり返ってみよう」という項目に「書いた感想の中に、心を打たれたことが書かれていますか。」という形での記述がある。しかし全体的には、いずれの教科書も方向目標的な漠然とした記述である。

次に、ウェブサイト上の各社共通項目を一覧にしたもの（表5）を見よう。「学習指導要領」の目標と「指導要録」の評価観点に該当する記述は

各社各様の捉え方であった。これらはいずれも、当該教材内での指導を想定しており、フィードバック情報としての利用など、教材横断的な指導には言及していない。

4. - 2 中学校3年教材『故郷』

全5社とも、教材文本文後に「学習課題」「学習（活動）の目標・内容」「指導事項」などの記述があり、学習活動例を挙げる。しかし、それらと学習指導要領の「目標」や指導要録の「評価の観点」との関連は不明確である。以上は小学校とほぼ同様である。

「教師用指導書」やウェブサイトのコンテンツの状況（表6）も、小学校とほぼ同様である。表には記載していないが、「C：努力を要すると判断されるもの」に該当する学習者に対する支援例が、光村図書出版、三省堂、東京書籍の3社にあった。これらはいずれも『故郷』教材内での指導を想定したものである。

4. - 3 まとめ

以上から、教科書のみを使用した指導では、学習者・指導者ともに、評価に関する情報を得ることは困難であると言えよう。しかし、だからこそ、評価にかんする記述は教科書に載せられるべきであると考え。理由を述べる。

教科書に評価にかんする記載がない現在、別の媒体に頼らざるを得ない状況となっているのが問題なのである。

本稿で、本来教科書に記載されるべき記述を実質的に補っているものとして注目したのが、「教師用指導書」と各教科書会社のウェブサイトである。ここに評価基準が懇切に記載されているのは、現場の必要性によるものであろう。その豊富なコンテンツは活用されるべきだが、淘汰の段階を経ずに情報が流され続けるという、インターネット特有の問題が、ここでも見られる。また、各教科書のウェブサイトに掲載された評価基準例は、指導要録の評価観点や学習指導要領にもとづくべきである。にもかかわらず、各社各様である。他の要素よりも教材自体に注目して、独自に基準を

決定していると思われる。このことは、指導要録自体と照合するとさらによくわかる（表3～6）。指導要録や学習指導要領よりも目の前の教材自体に注目する姿勢は、これら評価基準の作り方が次段階の指導に評価を生かすという視点に欠けていることも含めて、「評価の孤立性（益地 2002 前出）」をよく表しているといえよう。

最後にいわゆる I T（Information Technology）環境の現状にも触れておきたい。

現在、すべての教師が I T 環境を活用できる状況ではない。このままでは教師間格差は広がる一方である。評価にかんする記述は、やはり日常すべての教師が使用できる教科書や教師用指導書へこそなされるべきであろう。また、現状に鑑みるなら、評価に限定した指導書の作成なども検討する余地がある。

5. 考察

国語科における評価を巡る問題は各章でも述べたが、解決すべき課題は数多い。以下にまとめる。

一つ目は、評価を下記「1. 2.」のように「カリキュラム設計・修正」「学習者の学力把握」の2つの役割分担により、はっきり区別すべきだということである。1.を「評価」、2.を「評定」のように、別個に命名することも効果的だろう。

1. カリキュラムや授業を設計・修正するための評価¹¹

2. 学習者（子ども）の達成状況（学力、アチーブメント）を把握する評価

スクリヴァンや続がこの提唱を行っているが、これらの概念が、本邦でも広く、そして正しく理解されることが望まれる。例えば、形成的評価の「フィードバック」という役割を理解しないまま指導の中で評価を繰り返すような、評定に至るまでの手順の煩雑化は徒労に他ならない。それらを回避するためにも評価概念の正しい理解は必要である。

他にも、名称や概念の明確化が望まれるのは、指導要録改訂のたびに新たに登場する評価の呼称である。「達成度評価」「到達度評価」「観点別評価」「目標に準拠した評価」など、その変化は目まぐるしい。また、相互の関係も不透明である。単に呼称のみではなく、概念もそれに伴い変化していることと思われるが、その説明や意図など、説明が不十分という印象を受ける。これでは一般の正しい理解も進まない。このような用語改変は慎むべきであろう。

二つ目は、現行の評価体制になって、教師の多忙化が進み、負担が増大したということである。これは、ぜひ解決されなければならない。

教師負担の量的な問題として、以下のような指摘がある。

例えば、3学期制の中学校で、必修9教科の観点別評価を各学期末に通知表に記載する場合、教師(多くの場合学級担任)は、1人あたり1学期に37個の記号を、学級ごとに記載された観点別評価の一覧表から1人1人の生徒の通知表へ、誤りなく転記する作業を行う。ただし、選択教科の観点別評価が行われることもあるため、1人当たりの記号の数は37個以上となることもしばしばである。仮に学級の生徒数が30人だとすると、1学期の通知表を作成するためには、観点別評価の記号を少なくとも $37 \times 30 = 1110$ 個転記する作業を行い、その他に評定や、生徒1人1人の所見を記入し、出欠の記録をまとめることになる(wikipedia「観点別学習状況 評価の通知に関する問題点」)。

さらに、質的な問題もある。現在の評価は、学習の状況の観点を標語化(ABCの3段階)し、かつ「関心・意欲・態度」を重視したことが問題の根源の一つである。「どの子にも『国語も数学も英語も好きになれ——ダ・ヴィンチたれ』と評価を通して強制しているようなものだ」という意見もある。「関心・意欲・態度」の配点を少なくする学校も出始めていると聞く。むしろ、点数化の対象外としてもよいのではないだろうか。

三つ目は、評価の今後である。

テストで計測できるのは「できる」段階までで、そのむこうにある「わかる」をどう読み取るのかが、評価の今後の課題である。国語の学力は「できる」段階を一般化する段階で、すでに困難な状況である。教科書会社のウェブサイトの「評価基準」が複雑化していることから、それはよくわかる。教材にのみ向き合って「どう評価するか」を追及するのみならず、「なぜその評価が必要か」「どんな改善が期待されるか」という、教材横断的な、国語全体を見渡す視野が「できる」「わかる」の明確化には必要だろう。

さて、これらの評価方法のもととなっているのが、国立教育政策研究所が行った『参考資料』の例示である。インターネットのみという限られた提示方法で示され、決定した方法が、実質的に評価の規範として機能していることも、問題を複雑にしている。本稿で挙げた調査結果からも、教師は「低い達成感」「情報の不足」を感じながらも、「新しい評価体制」に順応しようと勤めている状況が分かる。しかし、この結果から、教師が現行の評価体制を受容していると結論付けることはできない。設問自体が、評価体制定着のため、という前提の内容で構成されていることも注意する必要があるが、彼らは現状への批判や疑問は感じて、多忙な中で声を上げることができない状況なのである。評価に対する「現場の声」をすくい上げ、改善に生かすシステム構築が急務であろう。

おわりに——今後の課題

以上、国語科を中心に、評価の問題点と解決について論じてきた。

国語科に関しては、第4章で述べたように、その必要性にも拘らず、教科書に評価にかんする記載がなく、別の媒体に頼らざるを得ない状況となっているのは大きな問題である。しかし本稿では、それ以外の国語科独自の問題を明確にしきれなかった。国語科における評価の問題は、根深く未解決の問題が多いことのみは明らかになった。ある意味「可能性に満ちた」分野とも言えよう。

「評価」と「評定」について、筆者は以下のように考える。

- ・「評価」は、学習者が学習の指針とし、授業者が指導改善に生かすためにも詳細であるべきだ。
- ・「評定」は、受験資料など外部証明機能を果たす場合は簡潔で分かりやすくあるべきだ。
- ・「評価」「評定」は別個のものとして扱うべきだ。

国語科において、以上を具現する評価方法を構築することが今後の課題である。

以上

表3 国語科の評価の観点およびその趣旨（小学校指導要録）

（1）評価の観点及びその趣旨

観 点	趣 旨
国語への関心・意欲・態度	国語に対する関心をもち、国語を尊重し、進んで表現したり理解したりするとともに、伝え合おうとする。
話す・聞く能力	自分の考えを豊かにして、相手や目的に応じ、筋道を立てて話したり的確に聞き取ったりする。
書く能力	自分の考えを豊かにして、相手や目的に応じ、筋道を立てて文章に書く。
読む能力	目的に応じて読み取ったり読書に親しんだりする。
言語についての知識・理解・技能	表現及び理解の能力の基礎となる発音、文字、語句、文・文章等について理解し、習熟している。書写では、文字を正しく整えて書く。

（2）学年別の評価の観点の趣旨

学年 観点	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
国語への関心・意欲・態度	国語に対する関心をもち、話し合ったり、楽しく書いたり、楽しんで読書したりしようとする。	国語に対する関心をもち、進んで話し合ったり、適切に書いたり、読書の範囲を広げたりしようとする。	国語に対する関心をもち、計画的に話し合ったり、適切に書いたり、幅広く読書したりしようとする。
話す・聞く能力	相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないで聞いたりする。	相手や目的に応じ、調べた事などについて、筋道を立てて話したり、話の中心に気を付けて聞いたりする。	目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話したり、相手の意図を考えながら聞いたりする。
書く能力	経験した事や想像した事などについて、順序が分かるように、語や文の続き方に注意して文や文章を書く。	相手や目的に応じ、調べた事などが伝わるように、段落相互の関係を工夫して文章を書く。	目的や意図に応じ、考えた事などを筋道を立てて文章を書く。
読む能力	書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読む。	目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む。	目的に応じ、内容や要旨を把握しながら読む。
言語についての知識・理解・技能	音声、文字、語句、文や文章、言葉遣いなどの国語についての基礎的な事項について理解している。書写では、文字の形、筆順、点画の接し方、交わり方などを理解して文字を正しく書く。	音声、文字、語句、文や文章、言葉遣いなどの国語についての基礎的な事項について理解している。書写では、文字の大きさ、配列、毛筆では、点画の接し方、交わり方、方向、文字の組立て方などを理解して文字を正しく書く。	音声、文字、語句、文や文章、言葉遣いなどの国語についての基礎的な事項について正確に理解している。書写では、文字の形、大きさ、配列、毛筆では、点画の筆使い、文字の組立て方、字配りなどを理解して文字を正しく書く。

表4 国語科の評価の観点およびその趣旨（中学校指導要録）

（1）評価の観点及びその趣旨

観 点	趣 旨
国語への関心・意欲・態度	国語に対する関心を深め、国語を尊重し、進んで表現したり理解したりするとともに、伝え合おうとする。
話す・聞く能力	自分の考えを豊かにしたり深めたりして、目的や場面に応じ、筋道を立てて話したり的確に聞き取ったりする。
書く能力	自分の考えを豊かにしたり深めたりして、相手や目的に応じ、筋道を立てて適切に文章に書く。
読む能力	目的に応じて様々な文章を的確に読み取ったり読書に親しんだりする。
言語についての知識・理解・技能	表現と理解に役立てるための音声、語句、語彙、文法、漢字等について理解し、知識を身に付けている。書写では、文字を正しく整えて速く書く。

（2）学年別の評価の観点の趣旨

学年 観点	第1学年	第2学年及び第3学年
国語への関心 意欲態度	国語に対する関心をもち、進んで話し合ったり書いたり、読書に親しんだりしようとする。	国語に対する関心を深め、進んで話し合ったり工夫して書いたり、読書したりして、生活を向上させようとする。
話す聞く能力	自分の考えを大切に、目的や場面に応じ、筋道を立てて話したり話の内容を的確に聞き取ったりする。	自分のものの見方や考え方を深めて、目的や場面に応じ、説得力のある表現の仕方に注意して話したり聞き取ったりする。
書く能力	必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、相手や目的に応じ、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章を書く。	様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにし、論理の展開を工夫して、説得力のある文章を書く。
読む能力	様々な種類の文章を読み、文章の構成や展開をとらえて内容を的確に理解し、自分のものの見方や考え方を広げる。	目的や意図に応じて文章を読み、書き手の論理の展開の仕方をとらえて内容の理解に役立て、自分の意見をもつとともに、広い範囲から情報を集め、効果的に活用する。
言語についての知識 理解技能	音声、語句、語彙、文法、漢字などの国語に関する基礎的な事項や国語の特質について理解し、知識を身に付けている。書写では、楷書の書き方と行書の基礎的な書き方を理解し、字形を整え、文字の大きさ、配列・配置に気を付けて書く。	音声、語句、語彙、文法、漢字などの国語に関する基礎的な事項や国語の特質について理解し、知識を身に付け、日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付く。書写では、楷書や行書とそれらに調和した仮名の書き方を理解し、字形、文字の大きさ、配列・配置などに配慮し、読みやすく速く書く。

表5 『ごんぎつね』 評価にかんする記述

		学校図書	光村図書出版	教育出版	東京書籍	大阪書籍
学習指導要領	話聞		ウ	ウ		アイウ
	書く		イ, エ	ア		アイエオ
	読む		ア, ウ, エ, カ	ウ, エ, カ		ウオカ
	言語			エ(ア)(イ)		ア(ア)イ(ア)ウ (ア)(イ)オ(ア) (イ)(ウ)カ(ア)
指導要録による評価観点に基づく評価基準例	関心・意欲・態度	全文を読んで感想を持ち、ねらいと感想を学習できる。【関】	1年間の国語の学習を、教科書やノートなどを見て振り返り、やってみたいことを考えている。発表会に参加し、発表することに喜びをもっている。	ごんの気持ちを考えてメモしたり、すすんだりして話している。	【関】学習方法を主体的に選択し、自分の読んだことを進んで表現しようとしている。	【関】学習したことをもとに、自分でやってみたいことを選び、学習を深めようとしている。
	話す聞く能力	読み取ったことが表現されている。(音読)	自分の感想や意見を友達と交流しようとしている。	叙述を根拠として、すすんで話している。	自分の意見や感想を、伝えたい中心を明確に話している。	友達と協力して発表や話し合いを行っている。
	書く能力	登場人物の言動や場面について、感想を持ち、言いたいことを発表している(ノート・発表)。	伝える相手を意識して、発表内容が分かるように文章を書いている。	心を動かされたことについて、自分の感想を書いている。	自分の意見や感想を、伝えたい中心を明確に書いている。	物語を読んだ感想や続き話などを書いて、発表している。
	読む能力	学習課題にしたがって、場面の情景や人物の行動や心の変化などを読み取る。【読】	描かれている情景や登場人物の心情を、言葉に着目して読んでいく。物語を読んだ感想をまとめ、友達と比べて考えたり書いたりしている。	場面の移り変わりや情景が想像しながら読んでいる。	人物の気持ちの変化を読み取り、心に強く残ったことを中心に感想をまとめている。	物語を読んで、各場面のごんや兵十の様子を想像している。ごんや兵十の気持ちを考えながら音読している。
				本文中から慣用的表現を見つけ、その意味を理解している。		

表6 『故郷』 評価にかんする記述

		学校図書	光村図書出版	教育出版	東京書籍	三省堂
学習指導要領	話聞	エウイア				
	書く		アウ			
	読む	オエウイア	アウエ	エ	アウエ	
	言語	オエウイ	(1)ウ	ウ	(1)イウ	イウエオアイ
指導要録による評価観点に基づく評価基準例	関心・意欲・態度	異なる時代の経験する作品から、来るべき未来の時代へのメッセージを取り、自分の受けて止めるようにしている。	情景描写や心情描写に、興味をもち、背景などを進んで作品を読んでいる。	具体的に内容を指摘できる「希望」と、具体性を伴わない「希望」とを区別してとらえる。		「わたし」の目をとおして、描かれている状況について自分なりの意見や考え方をもちようとしている。
	読む能力	話の展開に即して、登場人物の変化を理解している。「わたし」と関土の間に失われたいと対比させながら、作者が次世代に期待しているものを読んでいる。	情景や人物を描写する語句に着目し、20年前の「わたし」の心情の違いを読み取っている。「わたし」と関土、ホンルとシュイシヨンの関係から「わたし」の思いを読み取っている。社会と人間との関わりについて自分の考えをまとめている。	「故郷」に対して主人公が感じた「寂寥」や「美しい故郷」を具体的に表現する。	「高い壁」「新しい生活」「希望」「道」などについて考えると共に人間、社会、自然などについて自分の考えをもっている。幼かった日のルントーと今のルントーの違いを印象的に表現している言葉を見つけて、その違いを「私」がどう感じ取ったかを想像できている。	表現の仕方や文章の特徴をとらえ、登場人物の託された姿から人間や社会について作者の考えを読み取ることができる。
	言語についての知識理解技能		情景や人物を描写する語句に着目し、20年前の「わたし」の心情の違いを読み取っている。	印象的なせりふを取り上げ、そのせりふからわかる話の人物像やそのときの心情を表現する。		場面ごとに行われている人物の行動や特徴的な語句について、それらの語句が果たしている役割を理解している。

注

- ¹ 教育委員任命制開始・勤務評定導入，学習指導要領改訂（法的拘束性付与），全国一斉学力テスト実施など中央集権的な動き（「逆コース」）。
- ² 現在はスクリヴァンの分類が一般的。本稿でもこれに従う。
- ³ 2003年6月中旬～7月初旬，小学校教員1191人，中学校教員946人の計2137人，中学生2296人，保護者6772人から回答を得た。質問項目は「（1）評価の仕方が変わったことの周知」「（2）評価の仕方が変わったことに対する感想」に大別。
- ⁴ 「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の合計。以下同。
- ⁵ 2002年7～9月，雑誌『指導と評価』ウェブサイト（2002）及び指導と評価大学講座（2002）で行われ，総数138人（うち小学校教師48人，中学校教師75人，うち国語科14人）の回答を得た。【観点別学習状況の評価について】1～12，【観点別評価の総括について】13～16，【観点別評価の総合＝「評定」について】17～19全21問からなる。
- ⁶ 調査実施者は回答者の特徴として『参考資料』を読んだ者が75％で，学習評価に関心の高い点は母集団の偏りとして注意が必要としている。実際に「評価規準」が理解できたとした者は43％。
- ⁷ 「評価規準（criterion）」は「質的なもの，「何を」という学習達成目標」，「評価基準（standard）」は「量的なもの，「規準」をどの程度実現しているかを判断する尺度」（北尾・金子ら（1994））という分類による。なお文部科学省が示す「評価規準」はその対象を学習指導要領においている。
- ⁸ 同学会の創立20周年記念事業として1990年度に実施した現職者用アンケートの結果。全国46都道府県の小学校教師695人，中学校教師257人から回答を得た。
- ⁹ 『平成16年度独立行政法人日本科学振興会科学研究費補助金基盤研

究(A)「児童・生徒の言語能力と言語生活」』（課題番号:150203034, 代表：島村直己）の一環として行った，2003年度下半期実施の国語学習指導アンケートの結果に基づく。注8の調査問題を一部改変して行い，全国48都道府県の小学校教師8327人，中学校教師1232人から回答を得た。

- 10 平成18年度から使用される中学校教科書では，学校図書のみ「◎付録 学習の目標と評価について」で観点別学習状況の評価規準と基準が教材ごとに明示されている。
- 11 plan do see——P D S， plan do check action——P D C Aなど。
- 12 「書く能力」にかんする記述なし。「話す聞く能力」にかんする記述があるのは学校図書のみ。

引用文献

1. 安彦忠彦（2005）「教育評価の最近の動向」『指導と評価1月号，601』図書文化 P.4.
2. 天野正輝（1993.）『教育評価史研究:教育実践における評価論の系譜』東信堂 PP.284～290.
3. 遠藤光男・天野正輝編（2002）『到達度評価の理論と実践』昭和堂 PP.1～80, 145～346.
4. 北尾倫彦・金子守編（1994）「「規準」と「基準」について」『中学校国語 観点別学習状況の評価基準表』図書文化 P.6.
5. 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2002）『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料ー評価規準，評価方法などの研究開発（報告）ー小学校 中学校』国立教育政策研究所
6. 教育課程審議会（2000）『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）』文部科学省
7. 文部科学省初等中等教育局（2001）『小学校児童指導要録，中学校生徒

指導要録…の改善等について（通知）』文部科学省

8. 益地健一（2002）「4 国語科評価論の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望』全国大学国語教育学会 PP.39～46.
9. 文部科学省初等中等教育局教育課程課(2003)「5 評価方法（2）評価が変わったことに対する感想」『学校教育にかんする意識調査（中間報告）』文部科学省
10. 日本国語教育学会(1991)『創立20周年記念アンケート(B)：小・中・高・高専現職者用集計表』
11. 「指導と評価」編集部（2003）「絶対評価で行う観点別評価・『評定』にかんするアンケートの集計結果」『指導と評価 1 月号, 576』PP.16～22.
12. 島村直己ら（2004）「国語学習指導アンケート—集計表—」『平成16年度独立行政法人日本科学振興会科学研究費補助金基盤研究(A)「児童・生徒の言語能力と言語生活」』（課題番号:150203034, 代表：島村直己）独立行政法人国立国語研究所
13. 続有恒（1969）『教育評価』第一法規 P. 27, 30, 63, 67.

関連ウェブサイト（2005.11.6, 2006.3.26, 2006.10.29閲覧）

1. 学校図書株式会社 <http://www.gakuto.co.jp/>
2. 教育出版 <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/index.html>
3. 光村図書出版 <http://www.mitsumura-tosho.co.jp/>
4. 大阪書籍 <http://www.osaka-shoseki.co.jp/index.html>
5. 三省堂 <http://tb.sanseido.co.jp/>
6. 東京書籍 <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/>
7. フリー百科事典『ウィキペディア(Wikipedia)』
<http://ja.wikipedia.org/wiki/>